

Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar

## **Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem**

*Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 13-35. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 13-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218645 - DOI: 10.25656/01:21864

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218645>

<https://doi.org/10.25656/01:21864>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schönggeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem

Wenn das Thema „pädagogisches Wissen“ in das Zentrum einer gemeinsamen Reflexionsanstrengung rückt, dann ist eine veränderte Situation in Rechnung zu stellen. Frühere Diskussionen hätten sich linear auf das Verhältnis von Theorie und Praxis bezogen oder metatheoretische Unterschiede von Wissenschaftsansätzen in Rechnung gestellt, ohne große Sorgfalt auf die Analyse des *Wissens* zu verwenden, das für derartige Auseinandersetzungen zur Verfügung steht oder auch *nicht* zur Verfügung steht. In der vielverwendeten Trias von Wissenschaften – nach Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften – taucht die Frage, was *fehlt*, ebenso wenig auf wie in der Entgegensetzung von Theorie und Praxis. Zugleich wird die Erzeugung dieser Unterscheidungen nicht selbst als Erzeugung von Wissen betrachtet, sondern zur Schematisierung verwendet, die sich kaum selbst kontrollieren kann. Auf diese Weise können feste Grenzen gezogen werden, aber zugleich wird Sterilität erzeugt und Lähmungen der Reflexion werden in Kauf genommen, die sich je länger je mehr als hinderlich auch für die eigenen Claims erwiesen haben.

Wir wollen zunächst die veränderte Situation beschreiben, nicht ohne ihre eigenen Paradoxien zu benennen (1). Danach soll in einem kurzen historischen Rückblick die Vielfalt des Wissens als konstitutive Eigenart der Pädagogik begründet werden (2), um dann auf das Thema „pädagogisches Wissen“ näher einzugehen und eine Arbeitsdefinition zu versuchen (3). Abschließend werden die Beiträge dieses Bandes vorgestellt und im Rahmen unserer Problembestimmung verknüpft, natürlich ohne ihre eigene Heteronomie aufzulösen (4).

## 1. Indizien einer Neuorientierung

Eine Bilanz der „Bilanzierungs“-Diskussion in der deutschen Erziehungswissenschaft<sup>1</sup> läßt sich vor allem dort ziehen, wo die großflächigen Probleme der Vergangenheit angesiedelt waren. In der Erziehungswissenschaft hat offenbar die Lust an metatheoretischen Kontroversen, von jeher ein Signum für Unsicherheit, nachgelassen, die Abgrenzungssucht zwischen den diversen „Schulen“, „Richtungen“ oder „Ansätzen“ ist nahezu verschwunden, und auch das wechselseitige Mißtrauen scheint geringer geworden zu sein. Wenigstens ist die „Bilanz der Paradigmendiskussion“ im März 1990 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Bielefeld mit versöhnlichen Tönen eröffnet und inhaltlich dann so geführt worden, daß die alten Fronten als *geschichtliche* Positionen erkennbar waren (BENNER u.a. 1990; HOFFMANN 1991).

Die transzendente, „reine“ Erziehungsphilosophie erscheint hier als zurückgezogene Bastion, die Wissenschaftstheorie als riskante Schematisierung und die Praxis des „Positivismusstreits“ als eine Kontroverse, in der eher gegen Chimären als gegen existen-



te Wissenschaftsprogramme und -formen gekämpft worden ist. Zur gleichen Zeit wird die Ortsbestimmung empirischer Erziehungswissenschaft in den neunziger Jahren (Unterrichtswissenschaft H. 1/1990) ganz ohne Attacken auf die alten Gegner versucht und ist von Bildungsphilosophen die Mahnung zu hören, doch nicht erneut den Wandel im Selbstverständnis, in den Subjektbildern und in der Forschungsmethodik zu übersehen, der sich in den empirischen Disziplinen ereignet habe (VOGEL 1991). Der lähmende Verdacht, der jeweilige Gegner sei am Zustand der Disziplin schuld, hat sich offenbar verflüchtigt, und in diesem Prozeß sind produktive Kräfte der Neuorientierung freigesetzt worden. Die Pointe dabei ist, daß das Gefühl gewachsen ist, nicht immer erneut die alten Fehler machen zu können.

In gleichem Maße, wie der Sinn für die eigenen Fehler gewachsen ist, hat offenkundig auch die Sensibilität für Differenzen in der Disziplin zugenommen. Statt der Auseinandersetzung über die alten *Programme* von Wissenschaft kann eine gestiegene Aufmerksamkeit für unterschiedliche Wissensformen registriert werden, bei der von vornherein nicht mehr damit gerechnet wird, mit Einheitsformeln die Differenzen auflösen zu können. Das gilt nicht nur für die bekannten Unterschiede in der Forschungsmethodologie, sondern auch für die Verknüpfungen der pädagogischen Theorie mit ethischen Positionen. So gibt es auch in der Pädagogik Indizien ungeahnter Offenheit für postmoderne Irritationen (LENZEN 1987), tritt an die Stelle der „großen Erzählungen“ und der bekannten Sehnsucht nach „Ganzheit“ oder „Einheit“ der Pluralismusbegriff (RUHLOFF 1991) und sind die Provokationen der Systemtheorie schon fast selbstverständliche Diskussions- und Lernanreize (LUHMANN/SCHORR 1990).

Wenn der Eindruck nicht trügt, dann versucht die Pädagogik gegenwärtig, vom Kampf der Paradigmen und damit zugleich vom Streben nach Einheit Abstand zu nehmen, sich in der Fülle ihrer Aktivitäten einzurichten und ihre so verwirrend vielfältige Gestalt weniger als Chaos zu verteufeln, denn als genuine Perspektive zu begreifen. Die Disziplin lernt den Umgang mit den Widersprüchen, die sie selbst erzeugt, versteht die *longue durée* ihrer eigenen Geschichte besser und versucht, den Nullpunkt des immer erneuten Anfangs zu vermeiden. Das schließt die Kritik an der eigenen Tradition nicht aus, nur ist diese Kritik offenbar sensibler gegenüber den erreichten Möglichkeiten und Formen des Wissens, als dies in der jüngeren Vergangenheit der Fall gewesen ist. Die Einsicht wächst, daß auch das Rad der Erziehungswissenschaft nicht mit jeder Generation neu erfunden werden kann. Der Umgang mit dem *eigenen* Wissen, auch mit dem, das nicht selbst erzeugt oder wenigstens nicht originär hervorgebracht wurde, wird auf diese Weise zum Schlüsselproblem und zur Orientierung gleichermaßen.

*Pädagogisches Wissen*, das war die Beobachtung und das ist die These, von der die Herausgeber ausgehen, wird in dieser Situation zunehmend als Referenzpunkt verstanden, in dem sich die mannigfachen Themen und Probleme pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung begegnen und bündeln können, ohne ihre historisch gewachsene Eigenart erneut einer rigiden Einheitsformel opfern zu müssen. Vom pädagogischen Wissen aus lassen sich ältere Debatten über wissenschaftstheoretische Fragen systematisch neu dimensionieren und die kontinuierlichen Reflexionen über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ empirisch wieder beleben. Und in der Aufmerksamkeit für Wissen kann die Pädagogik auch die Theorien und Ergebnisse ihrer Nachbardisziplinen bewußter und mit mehr Gewinn rezipieren<sup>2</sup>.

Im Bezug auf die Erzeugung und Verwendung von Wissen ließe sich daher die Form und das Medium der Kommunikation finden, in denen sich *Pädagogik* und *Erziehungs-*

*wissenschaft* jenseits szientifischer Verengung und paradigmatischer Separierung neu thematisieren könnten – sofern sich die Besonderheit und Eigenart pädagogischen Wissens distinkt klären ließe. Ein erster Versuch soll hier unternommen werden, wobei wir voraussetzen, daß mit „pädagogischem Wissen“ bislang eher ein Thema bezeichnet wird, das in der Debatte der Disziplin wohl genutzt wird<sup>3</sup>, selbst aber noch unbestimmt ist und in heterogener Nutzung vage bleibt. Das Konzept stärkt zwar den Sinn für Vielfalt, es ist aber nicht immun gegen den Einwand, Beliebigkeit zu propagieren und statt der erwünschten Offenheit und Lernfähigkeit bloß Gleichgültigkeit zu befördern.

Eine entscheidende Frage ist, ob sich hinter den Anstrengungen, spezifische pädagogische Wissensformen stärker zur Unterscheidung und somit zur Geltung zu bringen, heute schon systematischer Ertrag abzeichnet, gar eine neue kategoriale Ordnung der Disziplin, oder ob nur der wenig überzeugende Versuch unternommen wird, mit einem „weichen“ Konzept von Wissen den strengen Ansprüchen der Wissenschaft zu entkommen. Auf diese Weise wäre das Grundproblem einer „praktischen Wissenschaft“ nur verlängert, die mit ihrem Wissen Wirkungsansprüche verbindet, ohne sie einlösen zu können. Wenn sich dieses Dilemma nicht technologisch überwinden läßt, dann bietet sich nur der Weg an, die Wissensformen und ihre Interaktion zum Grundmodell einer solchen Wissenschaft zu erheben. Damit wird Pluralität Programm und somit Abgrenzung zur Schwierigkeit. Was *darf* noch als „erziehungswissenschaftliches“, was muß *schon* als „pädagogisches“ Wissen angesehen werden? Wann gilt ein theoretischer Satz und wann sind pragmatische Beweggründe zulässig oder ausschlaggebend? Welches Wissen muß ausgeschlossen, welches kann in welchem Referenzrahmen zugelassen werden? Läßt sich die Praxis einer „fröhlichen Wissenschaft“ vermeiden, und wann tritt der Ernstfall ein?

Wir werden diese Fragen nicht beantworten können, wie auch die Beiträge dieses Bandes wohl Abklärungen und Anregungen bieten, die Hauptprobleme aber nicht großflächig lösen. Vermutlich sind solche Lösungen auch nicht zu erwarten; die Markierung von lösungsübersteigenden Problemen aber hat den Vorteil, den weiteren Weg im Auge zu behalten, während alle Einheitsformeln die Abschließbarkeit der Reflexion suggerieren müssen. Wir werden daher im folgenden nur Rahmenvorschläge anbieten, wie das Thema weiter bearbeitet werden könnte, ohne diese Skizze im Blick auf Vollständigkeit übertreiben zu wollen.

## 2. *Vielfalt als Eigenschaft der Disziplin und des Wissens*

Die Dominanz der wissenschaftstheoretischen Kontroversen in der Erziehungswissenschaft, die Reflexion über den Status des Faches und die Suche nach szientifischen Lösungen haben nicht selten in den Hintergrund treten lassen, daß die Tradition pädagogischen Denkens in einer szientifischen Interpretation ganz einseitig dimensioniert wird. „Pädagogik“ präsentiert sich in ihrer eigenen Geschichte doch nur selten und marginal als Wissenschaft im distinkten Sinne, sondern sehr viel eher in einer Vielfalt von Wissensformen und symbolischen Manifestationen (JAEGER/TENORTH 1987; OELKERS 1989). „Theorie“ und „Wissenschaft“ sind immer nur die Oberstimme in einem Konzert gewesen, das seine Akkorde erst aus der Begleitung gewonnen hat, aus dem Lob der „Eklektik“, das bereits die Aufklärungspädagogik anstimmt (HERRMANN 1986)<sup>4</sup>, aus der Selbstbeschreibung als „Weisheit“ und „Schulmännerklugheit“, wie sie im 19. Jahrhundert Gel-

tung hatte und heute im Rückgriff auf die „Lehrkunst“<sup>5</sup> erneuert wird, aus dem Plädoyer für „Reflexion“ und „dialektische Besinnung“, mit dem im 20. Jahrhundert die Eigenart der wissenschaftlichen Pädagogik charakterisiert wird (FLITNER 1933), oder in den Versuchen, in der Wissensform der „Kunde“ (HESS 1934) die semantische Repräsentation handlungsbezogener Disziplinen zu erfassen; ganz zu schweigen davon, daß der Diskurs über Bildung kontinuierlich eine scharfe Opposition von „Tatsachenswissenschaften“ und „Philosophie“, aber auch von strenger „Analyse“ und professioneller „Lehre“ gezogen hatte (MENZE 1965).

Die Differenz von „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ (BREZINKA 1971) wird also nicht erst in den „Positivismus“-Kontroversen nach der Mitte des 20. Jahrhunderts entdeckt. Das Faktum *unterschiedlicher Wissensformen* und die explizite Betonung ihres Eigenrechts gehören vielmehr zu den zentralen Merkmalen des Wissenskonglomerats, das historisch und kontinuierlich als „Pädagogik“ auffindbar ist. Der Theorie- und Wissenschaftsanspruch mag dabei das Fach in seinem Selbstverständnis traditionellerweise stark irritiert haben, es war aber neu, wenn die Disziplin im 20. Jahrhundert, wenngleich nur für eine kurze Zeit, meinte, mit der Vielfalt, deren Erbe sie war, nicht länger leben zu können, und eindimensionale Lösungen suchte<sup>6</sup>, *allein* als Erziehungswissenschaft, *nur* als Forschung eigenen Typs oder gar als *unbedingt* kritische Theorie. Neu war auch die Inbrunst des Streites, mit dem sich das Fach mehr um sein Selbstverständnis als um seine Themen sorgte. Daß der Streit um die *richtige* Pädagogik oder Erziehungswissenschaft nicht entscheidbar sein würde, ist in diesem Kampf der Etikettierungen selten beachtet worden. Empirische Forschung entsteht nicht aus Optionen der Wissenschaftslogik und Moral nicht aus kritischer Theorie, aber wichtiger ist, daß nur in sehr künstlichen Modellen beides als *Gegensatz* betrachtet oder dem einen Vorrang gegenüber dem anderen eingeräumt werden muß. Die Künstlichkeit der Diskussion hatte freilich Methode.

Bei aller Unterschiedlichkeit war den Lösungen der jüngst vergangenen Dekaden gemeinsam, daß sie Wissenschaft und Wissenschaftstheorie als die ausschlaggebenden Instanzen verstanden und für sich selbst und ihre eigenen Ansprüche reklamierten, und sei es um den Preis, in den Selbstbegründungen die Eigenart von Pädagogik und Forschung zugleich zu verkennen. Wer Geltung und Anerkennung für sich, seine pädagogischen Ansprüche und Aussagen beanspruchte, der versuchte, von Wissenschaft zu profitieren, und meinte, sich gegenüber Wissenschaft rechtfertigen oder doch zumindest gleich starken Ansprüchen genügen zu müssen. „Wissenschaft“ wurde dabei aber nicht nur zum Garanten großer Ambitionen, sondern auch zum Prüfstein und zu einer lästigen Instanz mit ganz ambivalenten Konsequenzen; sie sprach Geltung ab oder Anerkennung zu, und sie normierte die Möglichkeit, eigene Geltungsansprüche zu vertreten, durch die Propagierung universeller Standards. Im Felde der Erziehung belastete sie deshalb primär mit Erwartungen, die einzulösen eigene Schwierigkeiten nach sich zog, besonders weil das Problem der Pädagogik nicht so sehr im Aufweis theoretischer Geltung, sondern im Gelingen des Handelns gesehen werden muß. Die sogenannten „wissenschaftstheoretischen“ Kontroversen in der Pädagogik sind denn auch nichts anderes als der paradox anmutende Versuch, vom Nimbus der Wissenschaft im pädagogischen Handeln und seiner Reflexion zu profitieren, ohne sich den restriktiven Bedingungen von Forschungsprozessen zu unterwerfen und zur Erziehungswissenschaft zu mutieren.

Es bedurfte schon der radikalen und in der Moderne sich verstetigenden Kritik, um diesen Nimbus der Wissenschaften zu erschüttern; zugleich lag es in der Konsequenz der umfassenden sozialen und historischen Relativierung der vermeintlich sicheren Funda-

mente des Szientismus, diese Bastion wenn nicht zu schleifen, so doch ins Wanken zu bringen. Beide Attacken auf die Wissenschaften lassen sich im 20. Jahrhundert verschärft und konzentriert beobachten, und beide Attacken fanden viel Unterstützung. Gelegentlich hat es heute sogar den Anschein, als hätten die Opponenten der tradierten Ansprüche von Wissenschaft schon zugunsten eines wissenschaftstheoretischen „anything goes“ und einer gesellschaftlichen Kritik des Szientismus obsiegt. Doch von der Publizistik kann auch hier nicht auf die Praxis geschlossen werden.

Die wissenschaftliche Pädagogik konnte sich auf diesem Hintergrund aber um so eher von der rigiden Leitbildfunktion der Wissenschaft emanzipieren, je deutlicher deren eigene Begründungsschwächen bewußt wurden. Über das „pädagogische Wissen“ läßt sich heute auch deshalb unbefangener sprechen, als die *normierende* Instanz der Wissenschaft selbst in der Vielfalt von institutionellen Referenzen, gesellschaftlichen Erfahrungen und historisch gewordenen Geltungsinstanzen anscheinend unrettbar verstrickt ist, von denen sie sich vorher so erhaben abhob. Wenigstens kann dieser Anspruch nicht dazu verwendet werden, alle anderen Formen des Wissens nach ausschließlich *diesem* Muster zu beurteilen, doch diese Relativierung gelingt erst mit dem Verlust der Einheitswissenschaft und ihres Absoluten.

Offenbar ist auch „Wissenschaft“ nur noch plural zu begreifen, wenn man darunter mehr versteht als nur die Logik der Forschung oder die formalen Regeln der Wissenschaftsethik. Die Vielfalt läßt sich nicht mehr mit Einheitsformeln zusammenfassen, es sei denn um den Preis einer hohen Abstraktion, die das Geschehen in den einzelnen Disziplinen nicht mehr trifft oder eben nur in der legitimatorischen Auseinandersetzung Verwendung findet. Das neuzeitliche Konzept einer Einheitswissenschaft, die dem Vorbild der Physik folgt, ist gerade innerhalb der Wissenschaftstheorie erschüttert worden, nachdem externe Relativierungen schon im Streit um den Status der Geisteswissenschaften in Kauf genommen werden mußten. Die Frage von KARL POPPER, wie dann noch die Unterscheidung von „wissenschaftlich“ und „nichtwissenschaftlich“ gezogen werden könne, bleibt vermutlich auf der Höhe dieser Allgemeinheit unbeantwortet und wird sich gerade angesichts der Vielheit immer nur pragmatisch (und nicht allein logisch) bearbeiten lassen.

Die Unklarheit des Status und die Schwierigkeit einer allgemeinen Rechtfertigung gelten daher für „Wissen“ und „Wissenschaft“ generell, nicht nur für die in der Pädagogik propagierten „Wissensformen“ und deren Alternativen. Es gibt, das ist das eigentlich Neue, keinen Königsweg mehr, der alle Fehler auf einmal ausgleichen würde und zugleich nur Vorteile für sich verbuchen könnte. Die Alternativen zum Wissenschaftskonzept in der Pädagogik – von der systemtheoretischen *Reflexion* bis zur reformpädagogischen *Kunde* – haben innerhalb des Faches den gleichen strittigen<sup>7</sup> Status, wie man ihn für die allgemeinen Offerten außerhalb des Faches findet, auf die sich die Rede von den „Wissensformen“ verläßt.

Der Status der „Reflexion“ etwa ist zwar innerhalb der Pädagogik viel beansprucht, aber systematisch kaum geklärt worden. In der geisteswissenschaftlichen Tradition, vor allem in den Schriften WILHELM FLITNERS, wird der Reflexionsbegriff vor allem genutzt, um die genuine Denkform von Pädagogik als der „Theorie pädagogischer Ämter“ (vgl. TENORTH 1991) gegenüber den Tatsachenwissenschaften abzugrenzen. Das ist eine in sich plausible Lesart pädagogischen Wissens, aber sie ist *toto genere* von dem Reflexionsbegriff verschieden, der sich in der Philosophie finden läßt – dort selbst noch in ungeschlichteter Kontroverse (etwa vgl. WAGNER 1959 mit HABERMAS 1985). Unter dem Titel der „Reflexion“ werden andererseits auch soziale Tatsachen verstanden, die nicht Personen

und Professionen, der Philosophie oder der „Kritik“, sondern Systemen und ihrer Kommunikation zuzurechnen sind (LUHMANN/SCHORR 1979; LUHMANN 1984, bes. S. 593ff.).

Irgendwie verarbeitet „Reflexion“ Wissen, was immer unter Reflexion näher verstanden werden soll. Selbst wenn dies eindeutig wäre, etwa mit einem Arbeitsbegriff systemischer Reflexion, so würde der notwendige Bezug auf Wissen Differenz erzwingen. In der Zuwendung zu unterschiedlichen und nicht aufeinander zu reduzierenden Wissensformen müßte sich daher jene Vieldeutigkeit erneut einstellen, die dem Begriff der „Pädagogik“ schon immer eigen war. „Pädagogik“ gilt traditionell als Bezeichnung für die Einheit von Praxis und Reflexion der Erziehung, aber auch und separiert als Ausdruck für praxisbezogene Reflexion, die von Erziehungswissenschaft unterschieden und – metatheoretisch gesehen – als von minderer Qualität angesehen wird (BREZINKA 1971). Unter „Pädagogiken“ werden endlich auch Symbolsysteme verstanden, die einer jeden Erziehungswirklichkeit Struktur geben (PASCHEN 1979), ohne daß schon deutlich diskutiert worden wäre, wie und ob sich diese „Pädagogiken“ als Wissensformen angemessen verstehen lassen.

Im Begriff der „Wissensformen“<sup>8</sup> nutzt die Pädagogik dann wiederum eine Tradition, die selbst ihre exegetischen Probleme mit sich führt. In den zwanziger Jahren erörterte MAX SCHELER die „Formen des Wissens“, und er unterschied – in deutlicher Distanz zu der positivistischen Dreieinheit des Wissens<sup>9</sup> – im Bezug auf die Welt, die Person und Gott triadisch, wie es anscheinend immer naheliegt, Herrschaftswissen, Bildungswissen und Heilswissen (SCHELER 1925), ohne doch mehr als eine Klassifikation erzeugt zu haben. In den 1960er Jahren kehrten solche Unterscheidungen, leicht modifiziert, in der Sozialphilosophie wieder, jetzt in der Absicht, den Handlungsbezug des Wissens zu klären. Mit der daraus entwickelten Unterscheidung von „technischem“, „pragmatischem“ und „emanzipatorischem“ Erkenntnisinteresse (HABERMAS 1968) machte JÜRGEN HABERMAS auch in der Erziehungswissenschaft Karriere. Sie ließ sich von der Trias dieser Wissensformen, den damit anscheinend notwendig verbundenen, unterschiedlichen Geltungsansprüchen und der ihnen vermeintlich eigenen sozialen Funktionalität stark beeindrucken, vor allem, um sich gegenüber den forschenden Sozialwissenschaften in ihrem praktischen Gestaltungsanspruch zu behaupten und die traditionellen Veränderungsansprüche von Wissenschaft gegenüber der Wirklichkeit zu legitimieren.

Heute, nach unübersehbaren Enttäuschungen, behandelt auch die sogenannte „kritische“ Erziehungswissenschaft diese Trias schon wie ein lästiges Erbe, jedenfalls kann sie nicht einmal ihre eigenen Probleme damit noch definieren. HABERMAS selbst schematisiert die Wissensformen auch nicht mehr primär mit den Mitteln der Philosophie, sondern „diskurstheoretisch“. Die Unterstellung einer „Autonomie der Wissensformen“ gehört dann nicht mehr zu den leitenden Annahmen. Nicht MAX SCHELER, sondern MICHEL FOUCAULT wird zum Ausgangspunkt, der Auseinandersetzungen und eigene Analysen anregt, um die „Entstehung des Wissens aus Praktiken der Macht“ zu erklären (HABERMAS 1985, S. 315). Diese Version der Ideologiekritik vernachlässigt zugunsten der praktischen Aufklärung die systematische Analyse des Wissens, das doch zugleich für die eigene Analyse unentbehrlich ist, es sei denn, das Wissenskonzept der „kritischen Theorie“ wird aufgegeben.

In der Systemtheorie, auch sie mit Superstatus versehen, gilt „Wissen“ ganz allgemein als „sedimentierter Sinn“ (LUHMANN 1990, S. 122ff.), der sich in die bekannte Schematisierung nach Zeit-, Sach- und Sozialdimension zerlegen läßt. Hinzu kommt die

Klärung jener Probleme, die sich mit selbstreferentiellen Sinnstrukturen verbinden, also die Art und Weise, wie sich Sinn auf Sinn bezieht oder Wissen auf Wissen, ohne daß dabei die Selbstreferenz der eigenen Theorie bislang in aller Schärfe durchdacht worden wäre. Systemtheorie operiert mit hochsegmentierten Wissensarealen und ist zugleich eine Ordnungsleistung, die ein notorisches Transferproblem mit sich führt, zugleich Wirkungen erzielt, ohne dafür, wie HABERMAS' Konzept der Ethik, einzustehen. Sie steigert die Differenz und damit zugleich die Unklarheit, wobei sich die Theorie schlicht selbstständig macht, weil alle Kontrollen der mitgeführten Kreativität nicht standhalten.

Das wirft die Frage der Abgrenzung auf: Kann die Pädagogik sich wirklich diesen und ähnlichen Versuchen einer allgemeinen und zugleich transformatorischen Beschreibung des Wissens entziehen und Kriterien formulieren, denen ihre eigene Explikation von „Wissen“ folgen soll oder kann? Wir gehen davon aus, daß weder „Macht“ noch „Sinn“, weder „Reflexion“ noch „Form“ *allein* für die Bestimmung des *pädagogischen Wissens* und der ihm eigenen Qualität und Struktur hinreichend sind. Diese Voraussetzung ist zugleich eine Anknüpfung an das alte Thema der Autonomie, nur daß wir es nicht mehr wissenschaftstheoretisch, sondern von der Pragmatik des Wissens und seiner Geschichte her diskutieren wollen. Entscheidend ist nicht, ob und wie sich die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft in ein metatheoretisches Schema einordnen läßt oder nicht, sondern wie das im Terrain dieser Disziplin aufzufindende und in Gebrauch befindliche Wissen beschaffen ist, wie es benutzt wird und welche Art Kontinuität oder Diskontinuität es erzeugt.

### 3. Referenzen für pädagogisches Wissen

Wir müssen, bei dem Versuch, den Desiderata an Systematik abzuhelpfen, sogleich einräumen, daß wir Bezugspunkte der Diskussion nennen, aber nicht etwa schon eine veritable Theorie pädagogischen Wissens vorstellen können. Wir können auf funktionale Unterscheidungen und thematische Differenzen verweisen, die Frage der Geltungsmodi aufwerfen sowie nach Trägern und Adressaten des Wissens unterscheiden, aber im Ergebnis bieten wir hier doch nur Versuche zu einer ersten Ordnung und Klassifikation und nicht schon Theorie im reifen Stadium oder gar ein neues System pädagogischen Wissens. Die weitere Diskussion, zu der die Beiträge in diesem Band ein Anstoß sein sollen, muß dann zeigen, ob der Weg zu einer theoretisch anspruchsvollen Systematik pädagogischen Wissens überhaupt gegangen werden kann.

Versucht man ungeachtet dieser Probleme, der Vielfalt der Rede vom pädagogischen Wissen und von den Wissensformen der Pädagogik in Ansätzen systematische Gestalt abzugewinnen, so ist es sinnvoll und nützlich, sogar trotz unvollständiger Klärung aller weiterreichenden Theorieprobleme auch möglich, pädagogisches Wissen zumindest in dreifacher Referenz näher zu bestimmen und nach seinen Eigenarten zu erörtern: (1) in der Abgrenzung zum Wissensbegriff anderer Disziplinen, (2) über ein deskriptives Bündel von Merkmalen, nach denen sich Wissen als „pädagogisch“ in seiner Eigenart diskutieren, vergleichend beschreiben und auch empirisch untersuchen läßt, (3) in einer Arbeitsdefinition, die sich als Zwischenergebnis solcher Überlegungen ergibt und die wir diesem Band selbst zugrundegelegt haben.

Wenigstens knapp sollen alle drei Hinsichten auf unseren Begriff pädagogischen Wissens im folgenden entfaltet werden.

### 3.1 Theorien des Wissens außerhalb der Pädagogik

Die Qualifizierung des Wissens ist traditionell eine Domäne der Philosophie und der Erkenntnistheorie; diese Betrachtung wird dann seit dem 19. Jahrhundert als „Wissenschaftstheorie“ verselbständigt und in epistemologischen Kontroversen bis heute tradiert. In der Philosophie steht ohne Frage – kantianisch gesprochen – das „Geltungs“problem im Mittelpunkt der Anstrengungen. Entsprechend bezeichnet die traditionelle Differenz von *doxa* und *epistème* das Thema, das bis heute bearbeitet und weitgehend ungelöst als Aufgabe methodologischer Analyse und wissenschaftlicher Arbeit vermittelt wird. Erst mit den Schwierigkeiten der Erkenntnistheorie, einheitliche und/oder universelle Geltungskriterien auszuweisen, konnten sich soziologische und historische Analysen des Wissens nicht nur in ihrer genuinen Fragestellung entfalten, sondern als systematische Konkurrenten zur Philosophie auftreten. Die Wissenssoziologie der zwanziger Jahre löste dann ebenso erbitterte Kontroversen aus wie die wissenschaftshistorische Kritik an POPPERS Wissenschaftstheorie nach 1960. Immer ging es dabei um die Frage, welchen Status dem philosophischen Vernunftanspruch im Blick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis zukomme, und das Ergebnis war jedesmal eine empirische Relativierung der *doxa* bei gleichzeitigem Offenhalten der Fragen der *epistème* seitens der Philosophie.

Außerhalb dieser vermutlich nur scheinbar zentralen Kontroversen um die „Grundlagen“ der Erkenntnis und des Wissens zeigte sich eine andere Tendenz, die Ablösung der Reflexion über „Wissen“ und „Wissenschaft“ vom Monopol der Philosophie und damit vom Vorrang der kantischen Frage nach den Bedingungen der (menschlichen) Erkenntnis. Die Reflexion und die sie begleitende Forschung verselbständigten sich in einer Vielzahl von Disziplinen, nicht mehr nur in der Wissens- und Wissenschaftssoziologie, in der sich die Ablösung von der Philosophie zuerst und besonders dramatisch ereignete. Vergleichbar stark muß man die empirische Wissenschaftsforschung oder die strukturalistischen und semiotischen Zugriffe interpretieren, die systemtheoretischen Analysen von Wissenschaft oder die Nachfolgekonzepte zur geltungstheoretischen Perspektive in der Philosophie selbst, bis zum theoretischen Konstruktivismus und der *cognitive science*.

Allgemein möglich erscheint auf dem hier skizzierten Hintergrund von Theoriekontroversen und unterschiedlichen Zugängen zum Thema allenfalls eine Beschreibung des Wissens von sehr formaler Natur. Man kann vielleicht eine Minimalbestimmung festhalten, derart, daß mit „Wissen“ Symbol- (oder Zeichen-)Systeme gemeint und beschrieben sind, die sich nach ihrem eigenen Sinn auffassen, nach ihrer immanenten Geltung sowie nach ihrer sozialen Genese und Referenz, Funktionalität und Wirkung erörtern und mit den Mitteln verschiedenster Disziplinen synchron und diachron erforschen lassen – der Rest, der Versuch also, weitere generelle Bestimmungen von Wissen zu geben, fällt anscheinend schon in die Kompetenz je einzelner Disziplinen.

Die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland hat im übrigen zu den Debatten über Wissen im allgemeinen in einer systematischen Weise wenig beigetragen. Nicht einmal die Frage, ob die Lehrbarkeit des Wissens und die Lehre der Wissenschaft den Status der jeweiligen Wissensform in entscheidender Weise bestimmen, ist im Umkreis der pädagogischen Disziplin intensiv behandelt worden<sup>10</sup>. Angesichts dieser Sachlage ist deshalb auch zunächst nur festzuhalten, daß man für die systematische Bestimmung „pädagogischen Wissens“ in anderen Disziplinen zwar keine Lösungen, aber doch eine Fülle von Anregungen findet, die man schwerlich ignorieren kann. Das gilt vor allem für die Be-

handlung der Fragestellung, die sich nicht mehr transzendental zuspitzen läßt und doch zugleich dem Geltungsproblem nicht ausweichen kann.

Die Frage ist aber nicht mehr einfach die der *Erkenntnis*, vielmehr wird mit Bedacht die Genesis des *Wissens* in den Mittelpunkt gestellt, nicht nur weil sich Geltungsprobleme immer nur vor dem Hintergrund genetischer Analysen bearbeiten lassen, sondern auch weil mit „Wissen“ die weitergehende und komplexere Frage gegeben ist. Pointiert gesagt und mit Blick auf die eigene Disziplin formuliert: Erkenntnisprobleme sind in der Pädagogik zu Recht minimalisiert worden, während Wissensprobleme den Kern des Faches berühren. Das ist nicht trivial, weil die Pädagogik auf besondere Weise mit Wissen umgeht, nicht einfach nur methodisch, sondern unter Wirkungsansprüchen. Sie stellt nicht nur Wahrheits-, sondern immer zugleich auch Wirkungsfragen. Vor allem das macht den Umgang mit ihr so irritierend und schwierig.

### 3.2 Dimensionen der Analyse pädagogischen Wissens

Ein Blick auf die Nachbarwissenschaften kann unsere Probleme nicht lösen, aber Anregungen geben, um die notwendigen Fragen zu strukturieren. In diesem Sinne sind die im folgenden genannten Dimensionen der Analyse pädagogischen Wissens zu verstehen, als Perspektiven auf das Problem, die wir aus der bisherigen Thematisierung von Wissen gewinnen können. Die Aufgabe unserer Disziplin besteht selbstverständlich zuerst in der Bestimmung des Attributs „pädagogisch“, das wir dem Wissen beilegen.

Für die Qualifizierung von „Pädagogik“ machen wir dabei an dieser Stelle nur die Annahme, daß sie eine gesellschaftliche Praxis genuiner Funktionalität bezeichnet, d.h. auf „Erziehung“ und „Bildung“<sup>11</sup> ausgerichtet ist, in der Moderne auch in eigenen Sozialsystemen funktional ausdifferenziert, in Organisationen verfestigt und professionell betreut, daneben aber immer auch an anderen sozialen Orten zu entdecken, in Familien zum Beispiel oder in peer groups. Pädagogisches Wissen interpretieren wir als integrales Moment dieser Praxen, im Sinne der obigen Minimalbestimmung als ihre symbolisch gegebene Struktur und als symbolisch ablösbare Form. Pädagogisches Wissen läßt sich, immer noch im Status einer Minimalbestimmung, entsprechend theoretisch behandeln und nach seinen Geltungsansprüchen diskutieren, aber auch empirisch erforschen, als Produkt einer historisch-vergleichenden Analyse gewinnen, in der konkreten Fügung von Merkmalen untersuchen und als symbolische Struktur darstellen, die sich der Praxis und den Bedingungen der Erzeugung, Nutzung und Verbreitung von „Erziehung“ und „Bildung“ verdankt.

In dieser Aufnahme von Bestimmungen und Betrachtungsweisen aus allgemeinen Analysen des Wissens steckt mehr an Systematik und theoretischen Erwartungen, als sich zum jetzigen Zeitpunkt für die Vielfalt pädagogischen Wissens schon diskursiv klären ließe. Zum Zwecke eines Überblicks unterscheiden wir deshalb, etwas pragmatischer, in der Betrachtung und zur Qualifizierung des Wissens zunächst nur die folgenden Dimensionen: (a) die *Orte*, neutraler die Systeme der Entstehung und Nutzung pädagogischen Wissens, (b) die *Funktion*, die das Wissen in der Offenheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewinnen kann, (c) die Muster und Instanzen der Beglaubigung, denen das Wissen seine *Geltung* verdankt, (d) die Merkmale, die seine *Struktur* definieren, (e) die *Themen*, die seinen Gegenstand unterscheidbar machen, und (f) die möglichen *Arten* des Wissens. In dieser Unterscheidung nehmen wir, systematisch gedacht, die traditionell



philosophische Frage der Geltung also ebenso auf wie die empirischen und theoretischen Überlegungen, die dem Wissen in seiner Tatsächlichkeit gelten.

Mit einigen Hinweisen auf einschlägige Arbeiten aus der Erziehungswissenschaft und ihrem Umfeld wollen wir wenigstens andeuten, welche Perspektiven auf pädagogisches Wissen mit diesen Dimensionen der Analyse möglich werden:

### *3.2.1 Orte der Erzeugung und Nutzung pädagogischen Wissens*

Es mag trivial klingen, scheint uns aber als Erinnerung gegenüber szientifischen Verkürzungen und zur Selbstbehauptung der pädagogischen Praxis notwendig: „Pädagogisches Wissen“ findet sich nicht nur exklusiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebs, sondern an allen Orten, in denen „Erziehung“ und „Pädagogik“ sich ereignen, beobachtbar sind und nach ihren symbolischen Strukturen beschrieben werden, gleich ob als Organisation ausdifferenziert oder in den unstetigen Formen emergenter Wirklichkeit. In der Tradition der Moderne dominiert aus guten Gründen zunächst nur die Unterscheidung von professionellem Handlungskontext und ausdifferenziertem Forschungskontext; in der Diskussion von „Theorie und Praxis“ wird diese Differenz kontinuierlich als Problem behandelt (OELKERS 1975). Die sogenannte Alltagswende (LENZEN 1980) hat dann zeigen können, welche Vielfalt historisch-gesellschaftlicher Erscheinungsformen der überlieferte Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ umfaßt; in empirischen und historischen Studien sind diese Wirklichkeiten auch immer deutlicher nach ihren pädagogischen Implikationen untersucht worden: Elternhaus und Straße (MARRE 1986 oder SCHLUMBOHM 1979), Betrieb und Arbeit (HARNEY 1980 und BAETHGE 1970), Freizeit und Erwachsenenbildung (NAHRSTEDT 1975 oder schon FLITNER 1921), Bildungspolitik oder Verwaltung (BECKER 1968 oder NEVERMAN 1982).

Ganz unstrittig ist jetzt, daß sich ohne eine implizite oder explizite Pädagogik, ohne ein Wissen von den Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen der jeweiligen Erziehungs- und Bildungsarbeit, diese Praxen nicht organisieren lassen; unübersehbar gewinnt das Wissen zuerst auch durch den Ort seiner Entstehung und Nutzung die ihm eigene Einheit und Systematik. Man muß ebenfalls nicht ausdrücklich betonen, daß unsere Kenntnis der hier regierenden Pädagogiken und des für sie typischen Wissens insgesamt höchst lückenhaft, ungleichgewichtig und nicht selten unbefriedigend ist. (Aber man muß wohl auch eigens sagen, daß sich die Realität dieser Praxen auf Wissen nicht reduzieren läßt<sup>12</sup>.)

Von einem Reflexionsbegriff aus, der stärker sozial als theoretisch, eher funktional als systematisch bestimmt ist, ließe sich auch eine Unterscheidung einführen, die das pädagogische Wissen nicht global nach seiner Wirklichkeit unterscheidet, von einer dezidierten Praxis aus und nach den Orten der Erzeugung und Nutzung, sondern spezifischer erfaßt und etwa nach seinen Produzenten sortiert: „Akteurwissen“ oder „Professionswissen“ ließe sich dann unterscheiden oder das Wissen der Erzieher und das der von Erziehung Betroffenen, und hier ließe sich differenzieren nach dem Wissen Erwachsener und dem Wissen, das Kindern eigen ist, oder nach dem Wissen, das sich aus der Geschlechterdifferenz erzeugt und das offenbar für den praktischen Vollzug von Erziehung und Bildung von elementarer Bedeutung ist, aber erst über die „feministische Erziehungswissenschaft“ und die „Frauenforschung“ erneut ins Spiel gebracht werden konnte<sup>13</sup>.

In kybernetischer Wendung könnte man auch nach wissenserzeugenden „Systemen“ fragen, um personale und nichtpersonale Träger von Wissen, Medien oder Kommunika-

tionssystemen noch erfassen und vergleichen zu können. Wir schließen diese Fragestellung aus unserer ersten Dimension nicht aus, bevorzugen aber die Zurechnung nach „Orten“, um ein allzu technisches Vokabular zu vermeiden und gleichzeitig den Verdacht abzuwehren, es gäbe *exklusive*, mit spezifischen Rollen verbundene Kompetenzen für pädagogisches Wissen, mit denen sich das gesamte Feld bearbeiten ließe. Die Metapher des offenen, historisch verschieden strukturierten Feldes hat den Vorteil, mit sozialen Raumvorstellungen arbeiten zu können, die sich nicht nur nach Ebenen, sondern zugleich nach Entfernungen, historischen wie zeitlichen, arrangieren lassen und auch gegenüber Größenunterschieden empfindlich sind. Ein *sozialer Ort* kann nah oder fern, gegenwärtig, vergangen oder zukünftig gedacht werden, zugleich klein oder groß sein, stabil oder instabil, von langer oder von kurzer Dauer; man kann jede Art Beschreibung immer mit anderen relationieren, somit für Vergleiche sorgen, sofern nur die Grundmetapher die des sozialen Feldes ist.

### 3.2.2 Funktionen pädagogischen Wissens

Der Vielfalt von Orten, an denen sich pädagogisches Wissen findet und erfahren läßt, entspricht eine Vielfalt von Funktionen, die es hat oder die ihm zugeschrieben werden und die es dann übernehmen kann. In den überlieferten Debatten zum Theorie:Praxis-Problem dominierte zwar der Dual von „Erkenntnis“ und „Orientierung“, aber man sieht leicht den Reduktionismus, auf den man sich mit dieser vereinfachenden Beschreibung und Unterscheidung einläßt: Selbst bei nur wenigen Beziehungsnetzen ergeben sich sofort komplexe Verhältnisse: Innerhalb der Erwartungen eines Handlungssystems etwa geht es nicht nur um „Erkenntnisse“, sondern auch um Anleitungen oder verlässliche Routinen („Rezepte“); man kann operatives Wissen von diagnostischem unterscheiden, Handlungswissen von Symbolstrukturen, in denen Vorabdispositionen getroffen werden, usw.; gegenüber der Politik übernimmt das Wissen die spezifische Funktion (und das dazugehörige Aussehen) der Legitimation oder Kritik, im Blick auf die Adressaten symbolisiert es die Themen und Inhalte von „Bildung“ oder „Erziehung“, deren Differenz das Theoriewissen sichern soll. In der Zeitdimension lassen sich nachgehende oder vorschreibende Reflexion unterscheiden, in der Sachdimension verdichtet sich das Wissen zu Lehrplänen, als pädagogisch zubereitete symbolische Struktur<sup>14</sup>, und in der Sozialdimension hat pädagogisches Wissen zugleich steuernde wie identitätsstiftende Funktionen. Die „Deutungsmuster“ verweisen auf diese Aspekte ebenso wie der alte Begriff der Ideologie. Die Rede von der „Verantwortung“ der Pädagogik als Disziplin setzt hier an<sup>15</sup>, und schließlich kann man auch das Theorie:Praxis-Problem von hier aus neu bestimmen.

In Detailstudien ist auch schon sichtbar geworden, daß und wie die Akteure das ihnen angebotene und verfügbare Wissen selbst sortieren, „Orientierungswissen“ über Bedingungen und Kontexte deutlich trennen von „Handlungswissen“, das ihre eigenen Dispositionen und Aktionen betrifft (und beides klar von dem „Beobachtungs“wissen unterscheiden, das ihnen die Theoretiker anbieten). „Pläne“, z.B. von Lehrern, haben gegenüber dem Theoretikerwissen erkennbar unterschiedliche Zeithorizonte, sie setzen unterschiedliche Restriktionen, eröffnen andere Möglichkeiten der Gestaltung, erzeugen andere Überraschungen und schlagen sich entsprechend in anderen Erwartungen an pädagogisches Wissen, letztlich in anderen Didaktiken nieder, die als Steuerungssysteme der

Wirklichkeit dem Wissen im Klassenzimmer und für den Unterricht je andere Funktionen zuschreiben (vgl. DIEDERICH 1988, S. 113ff.; SCHULZ 1984).

Defizitdiagnosen zum Stand der Forschung in dieser Dimension pädagogischen Wissens liegen schon deswegen nahe, weil bei der Reflexion pädagogischen Wissens traditionell entweder der allmächtige *Akteur* oder die unbedingten Ansprüche der *Kritik* als Referenzpunkte gewählt wurden und weiterhin gewählt werden. Eine solche Wahl nimmt entschiedene Schwächen in Kauf, sie kann ihren Bereich nicht begrenzen und sieht dabei die Funktionen des Wissens immer nur im Blick auf die eigenen Vorgaben. Handlungswiderstände werden vom Akteur ausgeschlossen oder anderen Akteuren zugerechnet, während sie gerade für die Kontinuität bestimmter Wissensdimensionen, denkt man nur an die Opposition *gegen* „Erziehung“ und „Bildung“, grundlegend sind; auf der anderen Seite vernachlässigt Kritik das von ihr Ausgeschlossene und entwickelt keinen Sinn für die Negationen, weil sie Wissen moralisch dekodiert und damit immer nur für die eine und gegen die andere Seite votieren kann. Zudem werden die analytischen Schwierigkeiten nicht bedacht, die eine bloß handlungstheoretische Orientierung der pädagogischen Reflexion einbringt, welche den Akteur nicht nur überfordern muß, sondern sein eigenes Feld nicht richtig beschreiben kann. Schon daß der Akteur *nicht* ausreichende Kontrolle über die eigene Situation hat (MARKOWITZ 1986), bringt die pädagogische Handlungstheorie in Schwierigkeiten, so sehr auch ihr Vorrang der *Intentionalität* von Vorteil sein mag gerade für die Unterscheidung der Funktionen des pädagogischen Wissens.

### 3.2.3 Instanzen der Beglaubigung pädagogischen Wissens

Die sozialen Orte alltäglicher Erziehungspraxis artikulieren sich vor dem Hintergrund traditioneller Überlieferungen und dogmatischer Wissensbestände. Beides, Tradition und Dogma, spielt nicht mehr unbedingt zusammen, weil die mediale Kommunikation für Dogmen, verbale wie piktorale, sorgen kann, ohne auf eine Überlieferung angewiesen zu sein. Das geschieht freilich in relativ engen Bedeutungsgrenzen; offenbar ist die mediale Präsentation von Erziehungswissen auch auf traditionelle Bestände angewiesen, sonst könnte es keinen Zugriff auf das reformpädagogische Bild vom Kind geben, keine schleichende Antipädagogik und keine Kombination von Werbung und Weihnachten.

Die Überzeugungskraft von Pädagogiken speist sich also aus den Lebensformen, in denen sie präsent gehalten werden, wobei die bewußte Reflexion eher schwach sein muß, um überhaupt eine unbeschadete Kontinuität erzeugen zu können. Abgestützt wird diese stille Dogmatik durch zahlreiche Quellen, die als Instanzen der *Beglaubigung* auftreten, Erfahrungssätze, Formen des Umgangs, Sekuritätskontrollen im Alltag, schließlich Glaubenssysteme und persönliche Weltanschauungen. Diese Quellen werden selten widerspruchsfrei in Anspruch genommen, vielmehr erscheinen sie als selbstverständliche Instanzen, die wohl ausgewechselt, nicht aber in ihrer Funktion verändert werden können, soll eine vergleichbare Stabilität erreicht werden. In diesen Regionen sind die Spitzenbegriffe der disziplinären Reflexion, nämlich *Erziehung* und *Bildung*, nur sehr oberflächlich präsent. Typischerweise *stört* die Frage nach den Begriffen die fortlaufende Reflexion, die weiterlaufen kann, *ohne* die Philosophie des Begriffs überhaupt erfaßt zu haben. Die braucht, anders gesagt, ein eigenes Terrain.

*In actu* beglaubigt sich das System der elementaren Überzeugungen selbst, und erst die krisenhafte Zuspitzung erfordert überhaupt eine allgemeinere Absicherung, die für

den Durchschnitt der Alltagsreflexion immer noch wesentlich über religiöse Optionen verläuft. Davon müssen andere Beglaubigungsinstanzen unterschieden werden, die weniger direkt die sedimentierten Alltagsüberzeugungen und mehr die öffentlichen Diskussionen betreffen, die ihre Grundannahmen nur noch diskursiv bearbeiten können. Nicht zufällig ist hier der eigentliche Ort der typisch pädagogischen Auseinandersetzungen über „Erziehung“ und „Bildung“, ohne daß sie sozusagen leichteres Spiel mit dem Wissen und seiner Beglaubigung hätten. Das Wissen darf nicht mehr einfach fraglos sein, aber muß doch auch sekuriert werden, weswegen der Zugriff ideologischer Systeme an dieser Stelle so weit verbreitet ist. Aber auch die heiligen Texte der Tradition liefern zunächst nicht mehr als Sprachregelungen und nicht sakrosankte Sätze. Ähnlich die Quellen des Historikers, die auch eine Instanz der Beglaubigung darstellen („denn es steht in den Akten“), aber doch nicht weniger Schwierigkeiten aufwerfen als der Niederschlag der Praxis in den Köpfen der Beteiligten. Selbst wenn man daraus relevante Fälle für Entscheidungen ableiten kann oder muß, gerade Untersuchungen zur pädagogischen Kasuistik (BINNEBERG 1985) zeigen, daß dieses exemplarische Wissen keineswegs weniger problematisch ist als das so oft und scharf attackierte nomologische Wissen distanzierter Forschung. Man kann schließlich auch versuchen, die pädagogische Arbeit in ihren Symbolstrukturen prinzipientheoretisch auszulegen und *strikte* Begründungen zu formulieren, ohne mit dieser Art der Beglaubigung das Akteurwissen wirklich disziplinieren und somit die Handlungspraxis normativ oder sogar abschließend regulieren zu können.

Der Erfolg all dieser Betrachtungen ist also durchaus ambivalent: Gegen die Philosophie kann man sich mit der „Erfahrung“ wappnen, gegen alle Erfahrung, das lehrt die Tradition der Pädagogik, kann man sich durch Berufung auf Erleuchtung oder höhere Weisheit sichern, wie es in esoterischen Erziehungskonzepten geschieht und an ihnen kritisiert wird (PRANGE 1985). Die Kritik solcher Symbolsysteme, wie sie z.B. die Anthroposophie bereithält, mag deren theoretischen Sinn belasten, ohne daß die jeweilige Praxis mit dem ihr eigenen Wissen deshalb „praktisch“ entkräftet wäre (ULLRICH 1986). Gegenwehr ist immer möglich, und darum können die Rekrutierungschancen für Esoteriker auch nie wirklich ausgeschlossen werden (vgl. KRANICH/RAVAGLI 1990). „Vertrauen“ scheint ein Äquivalent für praktische Geltung zu sein und damit eine heterogene Quellen abstützende Erwartung (SPIEKER 1990), die sich vielfältig binden kann und keineswegs nur auf die rationale Erziehungswissenschaft verwiesen ist oder sich mit der ihr verbündeten Profession einlassen muß.

Wer von der Vielfalt des pädagogischen Wissens ausgeht, der kann, letztlich, auch keine Instanz der Beglaubigung aus seiner empirischen Betrachtung und kritischen Prüfung ausschließen. Desiderat sind dann bis heute Untersuchungen, die verschiedene Instanzen der Beglaubigung des Wissens vergleichend studieren und nach ihrer Leistungsfähigkeit untersuchen (als rares Exempel KRAMIS 1990). Desiderat sind diese Untersuchungen gerade deswegen, weil ein genereller Gewißheitsvorsprung etwa der empirischen Forschung nicht einmal mehr von ihren schärfsten Propagandisten behauptet wird.

### 3.2.4 Strukturmerkmale pädagogischen Wissens

Ungeachtet der langen Praxis wissenschaftstheoretischer Kontroversen, bei der Frage nach den Strukturmerkmalen pädagogischen Wissens erkennt man eher Forschungslücken als wohlpräparierte Selbstbeschreibungen und Analysen. Es gibt einige globale Cha-

rakterisierungen, vor allem abgrenzender Natur – etwa, daß „Pädagogik“ als Wissenssystem nicht den Charakter von „Wissenschaft“ habe oder als „System“ begriffen werden könne –, ansonsten aber stößt man vor allem auf ein unbearbeitetes Feld. Wir wissen nicht einmal, ob für die elementaren strukturellen Annahmen über Wissen, die wir selbst verwendet haben, ein allgemeiner Konsens unterstellt werden kann: Demnach stellt Wissen seiner Struktur nach „symbolisch geordnete Realität“ dar und ist, als „Sinn“ spezifischer Qualität, semantisch, lexikalisch und grammatisch organisiert, auf dieser Linie von anderen Symbolen unterscheidbar (z.B. Fahnen, Kleidung oder Denkmäler), nach eigenen Prinzipien geordnet, eigenen Kriterien der Zeitlichkeit und thematischen Bindung unterworfen usw. Wir nehmen an, daß dieses Konglomerat zwar in Praxisfeldern entstanden ist, doch zugleich abgelöst werden kann von der Wirklichkeit, in der es existiert, und von den Produzenten, die es erzeugen. Alle diese Beschreibungen sind vermutlich umstritten, und es gehört zur Logik unseres Arguments, daß sich daraus ein eigenes Wissensfeld entwickeln kann.

So weit solche allgemeinen Bestimmungen auch tragen mögen, sie können Defizite in der Analyse der konkreten Struktur pädagogischen Wissens nicht verdecken. Schon für das Professionswissen muß bisher eine ausgeborgte Metaphorik die präzise Beschreibung ersetzen: „Kunst“ sei hier anzutreffen, aber nicht einmal innerhalb der Ästhetik ist diese Selbstbeschreibung erkennbar deutlich zu verorten. Überzeugender klingen eher schon Qualifizierungen wie „Eklektik“, aber relationiert man sie zum Wissenschaftsideal, dann wird diese Art von Wissen nur in ihren Defiziten gesehen, nicht aber nach ihren möglichen Leistungen erkannt (TENORTH 1986). Der „System“-Gedanke läßt sich durchaus verwenden, wenn man sich nur darauf versteht, auch eine kombinatorische Systematik, wie sie Topiken auszeichnet, als „System“ der Pädagogik anzuerkennen (BLASS 1972; KÜNZLI 1986).

Jenseits der Abwehr des klassischen Systembegriffs, in der Vorliebe für Eklektik oder für moralische Unterstellungen, auch im Plädoyer für Ideologiekritik oder für Argumente ad hominem oder ad futuram sind wir über die Struktur pädagogischen Wissens aber noch nicht hinreichend informiert. Die Metapher findet neue Aufmerksamkeit (DE HAAN i.d.H.; OELKERS 1991), aber ob die Metaphernverwendung in der pädagogischen Sprache einen systematischen Bezug zum Wissen haben kann oder muß, bedarf der weiteren Diskussion. Das gleiche gilt für Untersuchungen der Argumentationskultur, also die Aufnahme oder Abwehr und zugleich Typisierung bestimmter Argumentketten, die sich auf Wissen beziehen, sich metaphorisch Ausdruck verschaffen und zugleich in ihrer Verwendung offenbar nur schwer zu kontrollieren sind<sup>16</sup>. Eine entfaltete Argumentationsanalyse des pädagogischen Wissens wenigstens und zugleich eine lehrbare Gestalt seiner Topik und Rhetorik gibt es aber bis heute nicht. Manche hübsche Beobachtung, zum Beispiel der Hinweis von A. S. MAKARENKO auf die typischen Fehler der pädagogischen Argumentation<sup>17</sup>, hat deshalb noch keinen systematischen Platz in einer Strukturtheorie pädagogischen Wissens gefunden. Von einer Lehre der ihr eigenen Denkform kann man deshalb auch noch nicht sprechen.

### 3.2.5 Thematische Eigenarten pädagogischen Wissens

Die Themen des pädagogischen Wissens sind eindeutig *Erziehung* und *Bildung*, der Fokus und Skopus dagegen<sup>18</sup>, die Perspektive der Betrachtung also, sind prinzipiell frei,

denn sie bezeichnen die Breite der Thematisierungsmöglichkeiten, die innerhalb der Pädagogik offenstehen. Es gibt heute eine Unzahl von Versuchen, die für „pädagogisches“ Wissen typischen Zugangsweisen und Thematisierungsformen darzustellen und dann auch die legitimen von den nichtlegitimen zu unterscheiden. Bisher scheint damit eher das Wissen vermehrt als geordnet oder transparent gemacht worden zu sein.

In der „Allgemeinen Pädagogik“ geisteswissenschaftlicher Provenienz wurden zum Beispiel die Betrachtungsweisen der „Tatsachwissenschaften“ und der „normativen“ Disziplinen von der genuinen Perspektive der Pädagogik getrennt, so daß biologische, soziologische, historische und psychologische Betrachtungsweisen einerseits, die Theologie und die Ethik andererseits der „hermeneutisch pragmatisch-normauslegenden“ Methodik der Pädagogik gegenübergestellt werden konnten (FLITNER 1933/50). Die eigene Perspektive der Pädagogik und ihre Form der Reflexion wurde dabei aber vornehmlich negativ bestimmt, in der Differenz zu und Negation von anderen Betrachtungsweisen. Dieses Defizit teilt der geisteswissenschaftliche Zugang im übrigen mit solchen Überlegungen, die in der Behauptung des „integrativen“ Charakters pädagogischen Denkens (ROTH 1962 u.ö.) meist nur eine additive Bündelung statt der systematischen Verknüpfung der Thematisierungsformen geben. Auch hier bleiben dann Schwierigkeiten zurück, den spezifischen Zugang der Pädagogik auszuweisen (vgl. HEID 1983) und ihren Wissensformen gerecht zu werden, ohne sie im wissenschaftstheoretischen Vorfeld bereits schematisieren zu müssen.

In jüngerer Zeit sind deshalb, auch im Blick auf solche Defizitdiagnosen, prinzipientheoretische Lösungen erarbeitet worden. Sie bieten zunächst immanente Unterscheidungen an: „objektiv“ wird zum Beispiel eine Pädagogik genannt, die Erziehungsverhältnisse von der Perspektive der Kultur aus thematisiert, „subjektiv“ eine solche, die vom Kinde aus denkt (BENNER 1978, besonders S. 129ff.). In späteren Arbeiten hebt DIETRICH BENNER als Eigenart der Pädagogik hervor, daß sie drei Zugangsweisen zum Thema verbindet – erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretische – und sich von der Logik einer Praxis aus entfaltet, die von spezifischer Funktionalität regiert ist, vor allem dadurch, daß sie an der Erzeugung ihrer eigenen Obsoleszenz arbeitet, und durch eindeutige regulative und konstitutive Prinzipien bestimmt ist, die im wesentlichen das paradoxe Problem als Aufgabe präsentieren, Selbsttätigkeit in Strukturen der Fremdbestimmung zu ermöglichen (BENNER 1987, S. 47ff.).

Bisher fehlen freilich empirische Studien, die pädagogische Praxis und das sie regierende Wissen daraufhin überprüfen, ob und wie sie einer solchen prinzipientheoretischen Struktur entsprechen, die ihnen von außen zugeschrieben wird. Empirisch wäre auch zu fragen, ob sich überhaupt von *einer* bestimmten, funktional beschreibbaren „Praxis“ sprechen läßt oder ob nicht die Grundmetapher des offenen Feldes zu ganz anderen Annahmen zwingen würde. Prinzipientheoretische Überlegungen zeichnen sich gegenwärtig eher dadurch aus, daß sie in Distanz zur Empirie leben und sich normativ definieren, ohne die werttheoretischen Annahmen, von denen sie ausgehen, gegen die Historizität des Feldes wirklich stabilisieren zu können. Zumindest wäre es die Aufgabe einer noch ungeschriebenen pädagogischen Ethik, diesen Konflikt zwischen historischer Empirie, die nur die Differenzen zeigen kann, und idealisierender Werttheorie, die Erziehung und Bildung normieren will, deutlich zu benennen und nach Lösungen zu suchen, die nicht immer schon durch die Wirklichkeit verurteilt werden. Das gilt zum Beispiel für die Altruismus-Annahmen der pädagogischen Handlungstheorie, die die Praxis der Erziehung nur zum Teil – über das Selbstbild des Handelnden – beschreiben und somit auch pädago-

gisches Wissen nur sehr rudimentär erfassen. Schon das Thema Egoismus kann eigentlich nur negiert werden und gar die Abgrenzung von „Praxeologie“ und „Therapie“ bereitet ungelöste Probleme, die sich vermutlich aufgrund der eigenen Modellannahmen ergeben und praktisch keineswegs zwingend sein müssen.

Anders gegenüber dem Wissen argumentieren einige jüngere Arbeiten. Sie unterstellen pädagogischem Wissen nicht Prinzipien, sondern untersuchen die ihm eigene Thematisierung von Erziehung empirisch. Das auffindbare Gemeinsame pädagogischen Wissens besteht nach solchen Arbeiten z.B. in „Defizitdiagnosen“ und in der Absicht der „Rekonstruktion“ neuer Wirklichkeiten (PASCHEN 1979; 1988). J. OELKERS (i.d.Bd.) erkennt vergleichbar im Topos der „Sorge“ ein Element, das bei der Behandlung von Erziehungsfragen Wissen überhaupt von pädagogischem Wissen zu unterscheiden erlaubt. Aber wir stehen mit solchen Arbeiten erst am Anfang, so daß man auch vermuten darf, daß sich die bisher herausgearbeiteten Weisen der Thematisierung von Erziehung und – davon unterschieden – auch von Bildung noch erweitern und vervollständigen lassen, zum Beispiel in den unterschiedlichen Handlungsfeldern oder für einzelne Professionen der Pädagogik. Prinzipientheoretische Explikationen müßten mit diesen Analysen konfrontiert werden, nicht um sie zu widerlegen, sondern um die besondere Gattung von Wissen zu charakterisieren, die damit nur zu gewinnen ist.

### 3.2.6 Arten des Wissens

Pädagogisches Wissen ist einem sozialen Feld zugeordnet, aber selbst sicherlich keine Einheit. Daher lassen sich Arten unterscheiden, die ihrerseits Tradition haben, etwa auf der gezeigten Linie der praktischen Klugheit, der Kunde oder der Reflexion nach Prinzipien. Was aber die grundlegenden Unterscheidungen sein sollen, ist ebenso unklar wie die Frage der Abgrenzung eines Korpus von explizitem gegenüber informellem und bloß lose der Pädagogik zugerechnetem Wissen. Unterscheidungen lassen sich etwa nach dem Bezug des Wissens zu den *Zeitdimensionen* herstellen, wie schon THEODOR LITT vorgeschlagen hat. Verbindet man damit zugleich Wahrscheinlichkeitsannahmen, dann läßt sich zum Beispiel zwischen sinnstiftenden *Utopien*, der puren Möglichkeit des ganz Anderen in der Erziehung, zwischen *Kritik*, die mit Realität umgehen muß, ohne in ihr einfach aufzugehen, und *Handlungswissen* unterscheiden, das sich aus gelungenen und gescheiterten Erfahrungen zusammensetzt, also die reale Geschichte von Erziehungsprozessen reflektiert.

Ganz andere Unterscheidungen wären ebenfalls denkbar, etwa die nach *Kulturen* und deren Wissensdifferenzen oder die nach *Milieus* innerhalb bestimmter Kulturen, die ebenfalls starke Dissonanzen in der Herausbildung und Verwendung von Wissensarrangements aufweisen. Die Theoriebildung steht hier ganz am Anfang, was zugleich den Vorteil hat, kaum eine Möglichkeit schon ausschließen zu können. Das gilt auch für die Frage einer möglichen *Typik*, die davon ausgehen würde, daß sich spezifisches Wissen über Erziehung und Bildung nicht nur an den definierten sozialen Orten des Feldes auffinden läßt, sondern daß dieses Wissen gestreut ist und vielfältig verwendet wird. Pädagogisches Wissen, anders gesagt, läßt sich nicht nur explizit, sondern auch implizit verwenden, sozusagen eingebaut in andere Wissens- und Aktionsbereiche, wie sich an der Wissensverwendung der Medien zeigen ließe oder auch an der Wissensproduktion der Literatur. Wenn *Themen* der Erziehung und Bildung berührt werden, kommt offenbar

ein bestimmtes Wissen zur Anwendung, das kontextrelativ geformt werden kann, ohne seine Spezifik zu verlieren.

Reformpädagogische Utopien, die sich auf theoretisches Wissen zurückführen lassen, werden in Werbespots verarbeitet; moralische Sätze einer typisch pädagogischen Ethik sind Hintergrundannahmen von Romanliteratur; Erziehungskritik oder die Negation der Schule, die in pädagogischen Diskursen erzeugt werden, können selbstverständliche Referenzen in Alltagsauseinandersetzungen werden usw. Man kann dann noch fragen, was von dem einmal erzeugten Wissen im Gebrauch verlorengeht oder ob es einen ganz unbestimmten Vergessensfaktor gibt. Die Typisierung des Wissens und seine Routinisierung in Alltagskontexten würden gegen eine hohe Quote des Ausscheidens sprechen, auf der anderen Seite gibt es in aktuellen Wissenshorizonten immer einen großen Anteil von Modewissen, das zumal die wissenschaftliche Diskussion erzeugt und von dem sehr unklar ist, was mit ihm im Kreislauf des Wissens eigentlich geschieht. Werden nur die Wörter ausgetauscht, vergißt das kollektive Gedächtnis über Erziehung und Bildung ganze Bestände oder werden sie in bestimmten Codes gespeichert, um bei nachfolgenden Problemstellungen erneut, wenngleich sprachlich anders geformt, abgerufen werden zu können?

Man kann spekulieren, ob es nicht einen Basisbestand an Wissen gibt, der von der öffentlichen Erfahrung einfach für gesichert angenommen wird und den keine Modeerscheinung wirklich tangiert. Aber das sind unsichere Annahmen, für die eine empirische Basis derzeit fehlt. Man kann aufgrund historischer Beobachtungen zum Wissenskreislauf in der Pädagogik einige Vermutungen für recht plausibel halten, ohne auf wirklich gesicherte Erkenntnisse, auf ein Wissen über das Wissen, zurückgreifen zu können. Um so wichtiger sind Vorabentscheidungen über den Differenzierungsgrad, der in der Forschung angelegt werden soll. In der gegenwärtigen Situation wäre eine Sortierung nach dem Genus des Wissens ein erster und notwendiger Schritt.

### 3.3 Pädagogisches Wissen – eine Arbeitsdefinition

Angesichts des geschilderten Forschungsstandes und der Vielfalt der Thematisierungs- und Zugangsmöglichkeiten wird hoffentlich verständlich, aus welchen Gründen wir derzeit skeptisch sind gegenüber hohen theoretischen Erwartungen an eine Explikation dessen, was „pädagogisches Wissen“ auszeichnet. Entsprechend zurückgenommen sind unsere eigenen Ansprüche. Wir beschränken uns deshalb auch darauf, abschließend unsere Arbeitsdefinition vorzustellen, nach der wir bei der Zusammenstellung dieses Beiheftes verfahren sind:

*Pädagogisches Wissen* bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als „pädagogisch“ selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen läßt sich der Sinn dieser Praxis gemäß der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen läßt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern. Das gesamte Feld ist nie einheitlich strukturiert und kann entsprechend nur plural beschrieben werden. Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen.



#### 4. Die Beiträge des Bandes

Die Vielfalt dieses Wissens sichtbar zu machen, die Orte seiner Entstehung zu zeigen, es nach seiner Funktion, Struktur und thematischen Eigenart vorzustellen und zu analysieren sowie nach Bedingungen seiner Verbesserbarkeit zu fragen, das ist die Absicht dieses Bandes.

Im einzelnen wollen wir, wie es die Gliederung spiegelt, zunächst für die jüngere Geschichte des Faches einige charakteristische Entwicklungsmuster, die mit Blick auf das Problem pädagogischen Wissens von Bedeutung sind, vorstellen (Kapitel I): Während J. KADE/CH. LÜDERS und W. HORNSTEIN den pädagogischen Diskurs in langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse einordnen, blicken die Beiträge von D. NEUMANN, E. FLITNER und D. LENZEN auf den Ertrag geisteswissenschaftlicher, kritischer und systemtheoretischer Reflexion in kritisch-konstruktiver Wendung zurück. Kapitel II beschäftigt sich mit den professionell gestalteten Orten pädagogischer Wissensproduktion, am Beispiel von Lehrer und Schule (E. TERHART; J. DIEDERICH), im Blick auf die Freizeitpädagogik (K. HARNEY), für Professionen generell und für das pädagogische Studium (K.-P. HORN), (B. DEWE/F.O. RADTKE).

Abhandlungen über einige in professionszentrierter Perspektive wenig beachtete Themen pädagogischer Selbstanalyse folgen in Kapitel III: J. OELKERS diskutiert die Typik und große Gleichförmigkeit in der *öffentlichen* Thematisierung von Erziehung, L. WIGGER und S. UHL analysieren die bildungspolitische Weise der Behandlung von Erziehungs- und Bildungsfragen; die Beiträge von H.-E. TENORTH, K. WÜNSCHE und P. MENCK versuchen dagegen, den pädagogischen Gehalt von Medien wie Comic-strips, Fotos oder Musik nachzugehen, und sie stoßen auf „geheime Miterzieher“ und offenbare Erziehungsgeheimnisse.

Nach der Explikation der Vielfalt darf man auch die Frage der Einheit pädagogischen Wissens nicht ignorieren, im Kapitel IV geschieht das im Blick auf Möglichkeiten der Argumentationstheorie (H. PASCHEN) bzw. der Philosophie (P. VOGEL) und in Analysen der Typik pädagogischer Denkformen, wie sie in Modellen der Erziehung (A. TREML) oder in der Metaphorik und Selbststilisierung der pädagogischen Sprache vorliegen (G.d. HAAN; H. RUMPF). In Forschungs- und Literaturberichten sollen schließlich (Kapitel V) einige in der Disziplin zwar nicht unbekannte, systematisch aber zu selten bearbeitete Aspekte pädagogischen Wissens als bearbeitungswürdige Fragen vorgestellt werden, die Pädagogik der Kinderbücher und der schönen Literatur (D.H. HECKT; J. OELKERS) und das Problem der Verwendung pädagogischen Wissens und der Möglichkeiten der Erforschung dieser Nutzungsformen (CH. LÜDERS).

Die Auswahl und Aufnahme der Beiträge im einzelnen ist zwar nicht ganz frei von den Zufällen, die sich bei kollektiven Unternehmungen dieser Art immer als geheimer Mitkonstrukteur bemerkbar machen, aber sie folgt insgesamt doch nicht nur der zufällig verfügbaren Menge an Texten im Fach. Die leitenden systematischen Absichten bei der Auswahl der Autoren und die Hoffnungen, die uns – als Versprechen für den Leser und als erwarteter Ertrag – bei der Arbeit beflügelt haben, waren vielmehr relativ eindeutig:

- gegen die Verengung auf Wissenschaft und gegen die Reduktion auf Professionswissen die Vielfalt pädagogischen Wissens nach seinen Feldern und Funktionen, Dimensionen und Erscheinungsformen sichtbar zu machen,
- aus der Analyse von Wissensformen, in denen sich Erziehungsverhältnisse verdichten

- und mit denen sie sich organisieren, neue Einsichten in die Gestalt unterschiedlicher Erziehungswirklichkeiten zu gewinnen,
- die Möglichkeiten der Analyse, Kritik und Verbesserung des pädagogischen Wissens und seiner Realität exemplarisch zu erproben und
  - systematisch die Frage zu erörtern, ob und wie sich die Einheit einer „pädagogischen“ Perspektive auch angesichts der manifesten Pluralität des Wissens über Bildung und Erziehung heute noch behaupten läßt.

Argumentation und Ertrag der einzelnen Beiträge sollen hier nicht im einzelnen rekapituliert werden, wir wollen aber zum Abschluß einräumen, daß uns auch innerhalb der behandelten Themen die Lücken ebenso bewußt sind wie die systematischen Desiderata: Es gibt Themen, die wir bewußt nicht aufgenommen haben, um nicht zu wiederholen, was schon viel diskutiert wurde – vor allem die Curriculumdebatte gehört dazu und die wissenschaftstheoretische Kontroverse; wir wollten auch nicht erneut kultivieren, was bisher offenkundig ohne Lösung ist – die Diskussion über die Pädagogisierung des „Alltags“ rechnen wir ebenso hierher wie die Anstrengungen für eine Prinzipienlehre, die das alte Einheitsideal wieder zu beleben versucht. Um nicht mißverstanden zu werden: Diskussionen über den Alltag sind ebenso notwendig wie Analysen von Wissenschaft oder erziehungsphilosophische Reflexion, aber nicht einfach als bloße Kontinuität, nicht ohne Empirie und in scharfer Selbstbegrenzung. Das gilt natürlich gleichermaßen für unseren eigenen Versuch.

### Anmerkungen

- 1 Wir beziehen uns im folgenden nur auf die ehemals *westdeutsche* Erziehungswissenschaft und klammern die Entwicklung in der alten DDR ebenso aus wie die disziplinären Konsequenzen der deutschen Einheit. Außerdem verbinden wir das Thema *nicht* mit internationalen Tendenzen etwa im Bereich der Bildungsforschung oder der Erziehungsphilosophie, so reizvoll das auch wäre.
- 2 Psychologie und Soziologie haben sich, auf dem Hintergrund ihrer eigenen Denk- und Forschungsmuster, schon länger und intensiv mit dem Wissen von Theoretikern und gesellschaftlichen Akteuren, seiner Erzeugung, Verwertung und Verbesserung beschäftigt (STEHR/MEJA 1981; BONSS/HARTMANN 1985; für die pädagogisch bedeutsame Diskussion in der Psychologie CLARK/YINGER 1979, KRAAK u.a. 1988, in didaktischer Absicht BROMME/SEEGER 1979 sowie, für die Fragen der Pädagogik und Erziehungswissenschaft besonders aufschlußreich, ALISCH/BAUMERT/BECK 1990).
- 3 Neben den im Text genannten Autoren: HERRMANN (1989) gibt einen Überblick über einschlägige Aktivitäten der „Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung“ der DGfE, parallel lassen sich die Diskussionen des sog. Salzburger Symposions verstehen (u.a. FISCHER 1984, VOGEL 1986) oder die Auseinandersetzungen über die professionellen Kompetenzen und das sie repräsentierende Wissen, die z.B. mit dem Stichwort der „Deutungsmuster“ die Sozialpädagogen oder Erwachsenenbildner beschäftigt haben (für nähere Hinweise u.a. DEWE/RADTKE i.d.H.).
- 4 Die systematisch (!) beste Bestimmung von Eklektik als notwendiger Qualität praktischen Wissens (auch im Sinne des Wissens von Praktikern) leistet SCHWAB 1978. Wir verwenden den Begriff in seinem Sinne, also ausdrücklich *nicht* pejorativ.
- 5 So die Beiträge im Heft 1 (1990) der „Neuen Sammlung“, federführend betreut von H.-C. BERG, der das Konzept auch theoretisch begründet (BERG 1990).
- 6 Mittlere Positionen, wie etwa die von DEWEY (1929), sind in dieser sehr deutschen Diskussion nicht nur nicht beachtet, sie sind nicht zur Kenntnis genommen worden. Speziell DEWEYS „way out of educational confusion“ (DEWEY 1931) wäre eine Nachhol-Lektion wert.

- 7 Die Logik des *Strittigen* untersucht STEUTEL (1991) und berührt damit analytische Dimensionen „pädagogischen Wissens“, die in der deutschen Pädagogik bislang kaum wahrgenommen wurden.
- 8 Wir beziehen uns im folgenden nicht auf die angelsächsische Diskussion der *forms of knowledge* (OELKERS 1985, Kap. 3.2), die nur kurzfristig und reduktiv in der Curriculumsdiskussion der frühen siebziger Jahre Berücksichtigung fanden.
- 9 Also nicht, wie bei COMTE, mit einer Fortschrittsbehauptung, die die Endstufe der „positiven Philosophie“ abgrenzt von der Vorgeschichte, die überwunden werden muß, weil sie *minderes* Wissen (Theologie und Metaphysik) enthält.
- 10 HENTIGs „Magier oder Magister?“ (1972) ist eher eine pädagogisch gemeinte Programmschrift als wirklich schon eine Analyse der „Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß“, die der Untertitel verspricht.
- 11 *Erziehung* und *Bildung* verwenden wir als relativ unanalysierte Begriffe, die vor allem Signalwert haben. „Erziehung“ soll grob die Praxis moralischer Kommunikation bezeichnen, „Bildung“ die Eröffnung von Zugängen zu Wissen und Können. Über beide Dimensionen entsteht systematisch wie eklektisch *Wissen*, das sich in verschiedenen Funktionsbereichen differenzieren läßt. Die klassische Form des „Bildungswissens“, wie sie sich im Habitus des Bildungsbürgertums seit dem frühen 19. Jahrhundert ausprägt, können wir hier unthematisiert lassen, weil dazu aus der jüngeren bildungshistorischen Forschung ausführliche Studien vorliegen (vgl. JEISMANN/LUNDGREEN 1987; KOSELLECK 1990).
- 12 Auf das Desiderat an Analysen, die den nichtsymbolisch repräsentierbaren Teil pädagogischer Praxis aufklären, zumindest ihn in Wissensform bewußt machen, können wir hier nicht weiter eingehen (vgl. u.a. RITTELMAYER 1988).
- 13 Das ist nicht nur politisch und strategisch ein interessanter Tatbestand; die zentrale Bedeutung der, wie FEUERBACH sie nannte, „Geschlechtsdifferenz“ für die Erziehungspraxis ist noch im frühen 19. Jahrhundert im Korpus pädagogischen Wissens unmittelbar präsent. Die Differenzannahme verschwindet unter dem Druck der Ideologiekritik allmählich, um am Ende der einheitlichen „Menschenbildung“ der Aufklärung Platz zu machen. Der neue Vorrang der Geschlechtsdifferenz schließt aber nicht beim alten, vergessenen Wissen an, sondern thematisiert den gesamten Bereich neu, nicht ohne dafür den Preis zu zahlen, die alten Fragen nicht mehr zu verstehen. Das zeigt sich besonders in der Auseinandersetzung um ROUSSEAU, die inzwischen auch die deutsche Pädagogik erreicht hat (HIRSCH 1991). Bibliographische Hinweise zur neueren Forschung und Diskussion geben SCHULTZ u.a. 1989, wissenschaftstheoretische Versuche finden sich bei BREHMER 1983 sowie materiale Forschung – jetzt – in HORSTKEMPER/WAGNER-WINTERHAGER (1990).
- 14 MENCK (1986) nutzt den Symbolbegriff, um die „Konstruktion von Wirklichkeit im Unterricht“ zu erörtern – und hat uns mit seiner Begriffswahl deshalb auch weiter inspiriert.
- 15 Ohne sonderliche Präzision im übrigen, vgl. die Kritik bei TENORTH (1990); von einer „Verantwortung des Wissens“, wie GOOD (1982), kann man wohl nur metaphorisch reden, weil sich Verantwortung nur Personen, allenfalls Kollektiven, nicht aber symbolischen Strukturen zuschreiben läßt.
- 16 Unsere Typisierung stützt sich auf einige Versuche der Analyse pädagogischen Argumentierens, die innerhalb der „Arbeitsgruppe für Wissenschaftsforschung“ und in Auseinandersetzung mit H. PASCHEN praktiziert wurden (vgl. PASCHEN 1988; PASCHEN/WIGGER 1990).
- 17 MAKARENKO stellt „in der pädagogischen Theorie drei Typen dieser Fehler fest: den Typ der deduktiven Aussage, den Typ des ethischen Fetischismus und den Typ des isolierten Mittels“ (MAKARENKO 1938, S. 119).
- 18 Mit PASCHEN 1979, S. 30–32.

## Literatur

- ALISCH, L.M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig 1990 (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 28).  
 BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.  
 BECKER, H.: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik. Freiburg <sup>2</sup>1968.

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München <sup>2</sup>1978.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmadiskussion. In: 25. Beiheft der ZfPäd, Weinheim/Basel 1990, S. 71-92.
- BERG, H.CH.: Bilanz und Perspektiven der Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 877-892.
- BINNEBERG, K.: Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. In: ZfPäd 31 (1985), S. 773-788.
- BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985 (Soziale Welt. Sonderbd. 3).
- BREHMER, I.: Was ist feministische Pädagogik? In: L.F. PUSCH (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt a.M. 1983, S. 367-376.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1971.
- BROMME, R./SEEGER, F.: Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Bielefeld/Königstein 1979.
- CLARK, C.M./YNGER, R.J.: Teachers' Thinking. In: PETERSON, P.L./WALBERG, J. (Eds.): Research on Teaching. Berkeley (Calif. McCutchan) 1979, p. 231-263.
- DEWEY, J.: The Sources of Science of Education. New York (Liverlight Publ.) 1929.
- DEWEY, J.: The Way out of Educational Confusion. Cambridge (Harv. Univ. Pr.) 1931.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim/München 1988.
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und systematische Pädagogik – Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 411-424.
- FLITNER, W.: Laienbildung. Jena 1921 (jetzt auch: ges. Schr. Bd. 1).
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Breslau 1933 (als: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950 u.ö.).
- GOOD, P. (Hrsg.): Von der Verantwortung des Wissens. Frankfurt a.M. 1982.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985.
- HARNEY, K.: Die preußische Fortbildungsschule. Weinheim/Basel 1980.
- HEID, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 177-190.
- HENTIG, H.v.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972.
- HERRMANN, U.: ‚Eklektik‘ und ‚Systematik‘ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: Aufklärung 1 (1986), S. 67-79.
- HERRMANN, U.: Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 1-20.
- HESS, E.: Die Kunde in der Pädagogik. (Diss. phil.) Göttingen 1934.
- HIRSCH, G.: „Sophie“ – das experimentum crucis für die „éducation naturelle“. In: ZfPäd 38 (1992).
- HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991 (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 9).
- HORSTKEMPER, M./WAGNER-WINTERHAGER, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim/München 1990 (Die Deutsche Schule, 1. Beih.).
- JAEGER, G./TENORTH, H.-E.: Pädagogisches Denken 1800-1870. In: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 71-103.
- JEISMANN, K.E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. 1800-1870. München 1987 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III).
- KOSELLECK, R. (Hrsg.): Bildungsbegriff, Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart 1990 (Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, T. 2).
- KRAAK, B. u.a.: Knowledge handling – Umgang mit Wissen. In: K. BECK/H.-G. HERRLITZ/W. KLAFKI (Hrsg.): Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Weinheim/Basel 1988, S. 67-76 (23. Beih. der ZfPäd).
- KRAMIS, J.: Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. Fribourg (Päd. Institut) 1990.

- KRANICH, E.-M./RAVAGLI, L.: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik. Stuttgart 1990.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Kiel 1986.
- LANGEWAND, A.: Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Zur historischen Verge-  
wässerung des Kunstbegriffs in den Erziehungsvorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts. In:  
D. LENZEN (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg der Ästhetik.  
Darmstadt 1990, S. 18–27.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik.  
Frankfurt a.M. 1990.
- MAKARENKO, A.S.: Probleme der sowjetischen Schulerziehung (1938). In: Makarenko-Werke, 5.  
Bd. Berlin (DDR) 1974, S. 109–234.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms diskutiert am  
Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- MARRE, B.: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erzie-  
hung (1762–1851). Weinheim/Basel 1986.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unter-  
richt. Frankfurt a.M./New York 1986.
- MENZE, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. Eine Stellungnahme. In: F.J. HOLTKE-  
PER (Hrsg.): Pädagogische Blätter. Ratingen 1965, S. 302–332.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Neuwied/Darmstadt  
1974.
- NEVERMANN, K.: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokr-  
atie und Pädagogik. Stuttgart 1982.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von Kant  
bis Nohl. Diss. phil. Hamburg 1975.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darm-  
stadt 1985.
- OELKERS, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhun-  
dert. Darmstadt 1989.
- OELKERS, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OEL-  
KERS/K. WEGENAST (Hrsg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart u.a. 1991, S. 111–124.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, H.: Das Hänschen-Argument. Köln/Wien 1988.
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Über die Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens.  
Bielefeld (Univ.) 1990.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad  
Heilbrunn 1985.
- RITTELMEYER, C.: Gesten der Schularchitektur. In: Bildung und Erziehung 41 (1988); S. 379–396.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2  
(1962), S. 481–490.
- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner  
und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Wein-  
heim/Basel 1991, S. 211–216 (26. Beih. d. ZfPäd.).
- SCHULER, M.: Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn 1925.
- SCHLUMBOHM, J.: Straße und Familie. In: ZfPäd 25 (1979), S. 679–726.
- SCHULZ, W.: Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit .  
In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 4, Stuttgart 1984, S. 53–73.
- SCHULTZ, B. u.a.: Frauen im pädagogischen Diskurs. Eine interdisziplinäre Bibliographie 1984–  
1988. Frankfurt a.M. 1989.
- SCHWAB, J.J.: Science, Curriculum, and Liberal Education. Selected Essays. Chicago/London  
(Univ. of Chic. Pr.) 1978.
- SPIEKER, B.: Forms of Trust in Education and Development. In: Studies in Philosophy and Educa-  
tion 10 (1990), S. 157–164.

- STEHR, N./MEJA, V. (Hrsg.): Wissenssoziologie. Opladen 1981 (22. Sonderheft der Kölner Zs. f. Soz. u. Soz.psych.).
- STEUTEL, J.: Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie. In: ZfPäd 37 (1991), S. 81–96.
- TENORTH, H.-E.: „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M. 1986, S. 275–322.
- TENORTH, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt – Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409–435.
- TENORTH, H.-E.: „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ – Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. In.: H. PEUKERT/H. SCHEUERL (Hrsg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1991, S. 85–107 (26. Beih. d. ZfPäd).
- ULLRICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München 1986.
- VOGEL, P.: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 472–486.
- VOGEL, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik im Streit miteinander. In: Hoffmann (1991), S. 17–30.
- WAGNER, H.: Philosophie und Reflexion. München/Basel 1959.

### *Anschrift der Autoren*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.